J. Gimeno Sacristán (Comp.)
A. I. Pérez Gómez • J. B. Martínez
J. Torres • F. Angulo • J. M. Álvarez

Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?

Morata

José Gimeno Sacristán
Ángel I. Pérez Gómez
J. Bautista Martínez Rodríguez
Jurjo Torres Santomé
Félix Angulo Rasco
Juan Manuel Álvarez Méndez

Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?

EDICIONES MORATA, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?

Por

José Gimeno Sacristán
Ángel I. Pérez Gómez
J. Bautista Martínez Rodríguez
Jurjo Torres Santomé
Félix Angulo Rasco
Juan Manuel Álvarez Méndez

© José Gimeno Sacristán
Ángel I. Pérez Gómez
J. Bautista Martínez Rodríguez
Jurjo Torres Santomé
Félix Angulo Rasco
Juan Manuel Álvarez Méndez

Electronic version
published by

digitalia
www.digitalia.us

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y siguientes. Código Penal).

© EDICIONES MORATA, S. L. (2008)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
www.edmorata.es - morata@edmorata.es

Derechos reservados
ISBN: 978-7112-528-6
Depósito Legal: M-42.384-2008

Compuesto por: Ángel Gallardo Servicios Gráficos, S. L.
Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: LAVEL. Humanes (Madrid)
Cuadro de la cubierta: *Head of a peasant woman* (Cabeza de una campesina)
por Vicent van Gogh, 1884 (detalle), reproducido con autorización.

Contenido

INTRODUCCIÓN. Por José GIMENO SACRISTÁN. Universidad de Valencia 9

CAPÍTULO PRIMERO: **Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación.** Por José GIMENO SACRISTÁN. Universidad de Valencia 15
Tesis 1. El lenguaje no es inocente, 17.—Tesis 2. Todo lo que sabemos tiene un origen, 18.—Tesis 3. De la evaluación de resultados tangibles de un proceso no podemos extraer la guía para su producción en la educación, 27.—Tesis 4. La ruta europea hacia la implantación del lenguaje acerca de las competencias tiene su particular historia, 31.—Tesis 5. La competencia ya no es un concepto preciso, lo cual dificulta —para empezar— la comunicación, 35.—Tesis 6. Si no hay acuerdo respecto a qué son las competencias será imposible que lo haya respecto a cuántas y cuáles son, 40.—Tesis 7. Hoy carecemos de la competencia generatriz de las competencias, 43.—Tesis 8. La utilidad de una propuesta no está garantizada por proceder de organismos gubernamentales, intergubernamentales o internacionales, 49.—Tesis 9. A veces, se generan problemas técnicos artificiales que ocultan otros reales, 53.—Tesis 10. Las fuentes del buen saber y del buen hacer no se han secado y no deberíamos hacer apostasía de ellas eligiendo otras verdades en las que creer, 55.—Bibliografía, 58.

CAPÍTULO II: **¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción.** Por Ángel I. PÉREZ GÓMEZ. Universidad de Málaga 59
1. Los retos educativos en la sociedad basada en la información, 60.—2. Aprendizaje relevante, construcción de significados y formación de conocimiento, 64.—3. Principales vías de construcción de significados, 66.—4. Hacia una interpretación holística del aprendizaje relevante, 69.—5. La formulación de las finalidades de la escuela en término de Competencias fundamentales, 76.—6. Cambiar la mirada. Reinventar la escuela, 86.—7. A modo de epílogo. Los entresijos de mi argumentación, 96.—Bibliografía, 99.

CAPÍTULO III: **La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos.** Por Juan Bautista MARTÍNEZ RODRÍGUEZ. Universidad de Granada 103

© Ediciones Morata, S. L.

1. Secuelas del origen empresarial y psicológico en la mitificación de las competencias, 104.—2. Valoración crítica de las aportaciones de las competencias: Muchas limitaciones y pocos avances, 109.—3. Diferentes sentidos dados a la ciudadanía y también a las competencias, 114.—4. Nace la ciudadanía como competencia en educación social y ciudadana y como nueva asignatura para Primaria y Secundaria, 117.—5. Investigaciones sobre las competencias adquiridas en ciudadanía: Datos para el currículum, 120.—6. Nuevos sentidos para la Educación de la Ciudadanía, 122.—7. Necesidades y retos de la formación cívica en España: Exigencias para la competencia en educación social y ciudadana, 125.—Bibliografía, 141.

CAPÍTULO IV: **Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos.** Por Jurjo TORRES SANTOMÉ. Universidad de A Coruña 143
La modernización psicologicista de las políticas educativas, 144.—Carácter polisémico de la palabra "competencias", 149.—¿Las competencias como ayuda y motor de las reformas educativas?, 151.—Los conocimientos necesarios para entender y participar en la sociedad, 155.—¿Educación sin contenidos o contenidos fuera de control?, 165.—Política de implícitos y presunción de la ignorancia del profesorado, 170.—Bibliografía, 174.

CAPÍTULO V: **La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad.** Por J. Félix ANGULO RASCO. Universidad de Cádiz 176
1. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), 177.—2. *Tunear* la Universidad: El informe Tuning, 180.—3. Más allá de Tuning: El proyecto DeSeCo, 182.—4. Formación basada en competencias: Más acá de Tuning, 185.—5. *Labor omnia vincit:* Perfiles y competencias laborales, 186.—6. Algo más que palabras, 192.—7. Enseñar versus aprender y viceversa, 195.—8. Competencias, Profesionales y Universidad, 197.—9. Misión de la Universidad, 201.—Bibliografía, 203.

CAPÍTULO VI: **Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias.** Por Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ. Universidad Complutense de Madrid 206
1. Del poder de la retórica discursiva y los efectos de la verdad, 206.—2. Las competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, 211.—3. A propósito de la crítica al enfoque por competencias, 216.—4. La evaluación como fuente de aprendizaje, 221.—5. Una propuesta a raíz del enfoque por competencias: La posibilidad de aprender con la evaluación, 225.—6. Aprender *con* y *de* la evaluación, 228.—7. Sugerencias de actuación para unas prácticas reflexivas, 230.—Bibliografía, 232.

OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS 235

© Ediciones Morata, S. L.

Introducción

Por José Gimeno Sacristán
Universidad de Valencia

No es moderno aquello que es reciente o novedoso, o hacemos que lo parezca, sino lo que perdura y transforma la vida y la realidad. No se cambia el mundo para hacerlo progresar sin tener en cuenta cómo es, quiénes están en él y cómo lo viven.

Causa cierta perplejidad la facilidad con la que se ponen en circulación lenguajes y metáforas que nos arrastran a denominar de manera aparentemente nueva a aquello que hasta ese momento reconocíamos de otra forma. La misma sensación nos produce el entusiasmo con el que, al parecer, nos sumamos a un nuevo universo de formas de hablar acerca de preocupaciones que aparentan ser novedosas porque con anterioridad se las llamaba de otra manera. Los nuevos lenguajes puede que sean necesarios para abordar nuevas realidades, para descubrir algo verdaderamente nuevo en ellas pero, frecuentemente, son la expresión de la capacidad que los poderes y burocracias tienen para uniformar las maneras de ver y pensar la realidad en función de determinados intereses. Son, en otros casos, creaciones de expertos en búsqueda de fórmulas para expresar sus concepciones y propuestas con más precisión, pero también con la finalidad de mantener sus privilegios. Esta volatilidad de la vigencia de los lenguajes debería ser un serio motivo de reflexión, por varias razones.

Nuestra capacidad de cambiar de lenguaje puede ser una manifestación, no tanto de una forma de flexibilidad, apertura y capacidad de adaptación ante nuevas realidades y necesidades sociales, como un signo de debilidad, dependencia y sumisión. No quisiéramos mostrarnos como resistentes defensores de tradiciones arraigadas que se declaren contrarias a la innovación y al cambio en la educación, pero tampoco queremos pasar a ser figuras móviles suspendidas en el aire que cambian con la brisa, dejando en nuestra memoria impresiones fugaces de una estructura aérea que siempre retorna a la posición de equilibrio inestable a la que le obliga la ley de la gravedad[1].

[1] Se hace referencia a las estructuras móviles del artista Calder.

© Ediciones Morata, S. L.

Otro motivo de reflexión lo constituye el pensar que, a pesar de que los cambios de esa estructura móvil tienden a la estabilidad que gobierna esa ley, el lenguaje que elegimos en educación nunca es neutral, porque con él comprendemos la realidad educativa de una forma y no de otra, adoptamos un punto de vista, destacamos unos problemas, tomamos posición ante ellos y expresamos nuestros deseos. Al mismo tiempo estamos descuidando, olvidando y hasta negando otras posibilidades. ¿A qué mundo nos lleva esta forma de *educar por competencias*? Para unos, nos conduce a una sociedad de individuos eficientes respecto de la gran maquinaria del sistema productivo, la cual requiere una adaptación a las exigencias de la competitividad de las economías en un mercado global. Otros consideran que es un movimiento que enfoca la educación como un adiestramiento, un planteamiento en el que la *competencia* resume el abanico de las amplias funciones y los grandes objetivos individuales o colectivos, intelectuales, afectivos… de la educación. Para otros, estamos ante la oportunidad de reestructurar los sistemas educativos por dentro, superando la instrucción ocupada en contenidos obsoletos poco funcionales, para lograr una sociedad, no sólo eficiente, sino también justa, democrática e incluyente. ¿Qué tienen de verdad estas esperanzas, qué contienen de ilusorio, adónde conducen sus poco meditadas aplicaciones?

Tenemos memoria acerca de la aparición de modas que han surgido, caducado y se han olvidado con demasiada rapidez. Este recuerdo está tan presente en nuestro contexto y en nuestra historia que, de alguna manera, nos protege frente a lo aparente e injustificadamente novedoso. También nos provee de una prudencia y de una buena dosis de escepticismo ante la súbita aparición de cualquier fulgurante nueva cosmovisión que se anuncie como pócima definitiva para afrontar la solución para todo, bien sea el reto de responder desde el sistema educativo a las demandas de lo que se considera la aparición de una nueva sociedad —que nunca es nueva de repente—, bien se trate de la empleabilidad de los jóvenes, de la solución al fracaso escolar o el papel necesario a desempeñar por el profesorado.

Pretendemos en este trabajo aportar puntos de vista diversos para contrastar con el discurso dominante, para informar no sólo de lo que éste tiene de visible, sino de lo que consideramos que es poco conocido (aunque se haya comentado en algún lugar) y de lo que no se ha dicho, pero puede ser provechoso. Los capítulos han sido redactados sin que nos comunicáramos entre nosotros con el fin de dar una visión más independiente del significado de la proyección del discurso acerca de las competencias en distintos aspectos de la educación, lo cual supone para los lectores tener que tolerar algunas reiteraciones.

Tratamos de mantener una actitud vigilante sobre lo qué está sucediendo en las políticas educativas y, en particular acerca del currículum y de la práctica educativa, como consecuencia de pensar y actuar desde estos nuevos lenguajes, ligados a la gestión y al control del currículum, a la dirección del proyecto cultural en los centros educativos a los que les transfiere autonomía para dirigir el funcionamiento de las instituciones

Finalmente, en muchas ocasiones lo que nos inquieta de este movimiento es, no tanto el texto seminal de donde arrancan las propuestas, sino la doctrina que generan los apóstoles de esta causa y el impacto que producen los desarrollos de los textos originales. Son los divulgadores de las propuestas quienes generan el

© Ediciones Morata, S. L.

desarrollo de expectativas irrealizables, quienes se han convertido en técnicos que se hacen necesarios para desarrollar algo que ellos, sólo ellos, parecen entender, porque son quienes lo inventan. Son los que prestan legitimidad a las políticas que, carentes de contenidos, cubren con tecnicismos ese vacío. Así, por ejemplo, los textos básicos de la convergencia europea utilizan en mucha menor medida el término *competencias* de lo que lo hace la legislación española al referirse a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En las últimas regulaciones legislativas adoptadas en España se presta mucha más importancia al término *competencia* que a cualquier otro concepto que denote la presencia de enfoques, propuestas o, simplemente, ideas alternativas, como *democracia, ciudadanía, cultura, solidaridad, justicia,…* Sirva como una señal anecdótica, pero indicativa, la siguiente: en el texto de la Ley Orgánica de Educación (LOE) aparece casi ocho decenas de veces el término *competencia* (en singular y en plural), mientras que el término democrático/a sólo se cita menos de dos decenas de veces.

El recurrir al constructo *competencias* puede estar produciendo un doble fenómeno de consecuencias contradictorias. Mientras que, por un lado, esta propuesta surge como una medida de convergencia entre sistemas educativos, es decir, de acercamiento, las interpretaciones diversas de las que está siendo objeto, la están convirtiendo en una medida de divergencia.

Es paradójico que, de un lado, las competencias pretenden ser elementos de integración y ampliación de los limitados e inoperantes contenidos de los currícula actuales, al tiempo que no depura la cultura escolar para integrarla en las competencias complejas.

Su pretendida y publicitada capacidad renovadora choca con la falta de ejemplos suficientes de experiencias concretas. No olvidemos que no se suelen deducir derivaciones prácticas desde los planteamientos teóricos, sino que el profesorado innova básicamente manejando y adaptando ejemplos. El movimiento de las competencias es una llamada para que vigilemos los rendimientos de la enseñanza y los apliquemos ¿cómo? ¿Es el profesorado que está detrás de la hipotética falta de calidad el llamado a pilotar el paso a la educación del buen aprendizaje?

El concepto de *competencia* es tan confuso, acumula significados de tradiciones diversas y contamos con tan poca experiencia a la hora de analizar cómo podría traducirse en prácticas, que conviene analizarlo detenidamente y discutirlo, dando la oportunidad de que a partir de los avances que vayan produciéndose puedan ir surgiendo y se desarrollen buenas prácticas.

Se ha desarrollado con matices diferentes en el sistema universitario y en los niveles educativos precedentes. Las aportaciones que componen este libro, salvo una que, de forma explícita hace referencia a la Universidad, tratan los problemas que despiertan las competencias en términos generales, aunque los enfoques que adoptan los autores tienen implícitamente más en mente la educación no universitaria.

En el caso de la Universidad, la aparición del discurso que toma como referencia el constructo *competencias* está ligada a la elección de una forma de homologar las titulaciones que expiden las universidades, obligándolas a que especifiquen qué perfil tienen los egresados. En cambio, en los niveles de Primaria y Secundaria, el debate se centra en cómo los ciudadanos de un país deben estar formados y cómo utilizar a las competencias como referentes o *indicadores* para realizar las evaluaciones externas de los sistemas educativos sobre una

© Ediciones Morata, S. L.

base curricular común. Son dos modos de situar el concepto, aunque con un trasfondo compartido.

En el ámbito universitario su presencia se relaciona con el proceso de Bolonia, al haberse propuesto añadir una especificación de las características concretas de las titulaciones universitarias, indicando las capacitaciones para las que habilita —lo que se sabe hacer— y poder facilitar la homologación de las titulaciones académicas dentro de cada país y entre los diferentes países de la Unión Europea (UE). Este procedimiento serviría para favorecer la movilidad de estudiantes y titulados, al tiempo que la titulación gana un aval que la hace más transparente, en orden a poder satisfacer y ajustarse a las demandas del mercado laboral.

Este escenario viene provocado por el proceso de convergencia hacia la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que arranca con la declaración de Bolonia (1999), aunque el concepto de *competencia* no aparece explícitamente reconocido y asumido hasta 2005 en la Declaración de la Conferencia de Ministros de la Unión de Bergen. Aquí se adopta "el marco general de cualificaciones en el EEES, que comprende tres ciclos…, los descriptores genéricos basados en resultados del aprendizaje y *competencias* para cada ciclo y los intervalos de créditos en el primer y segundo ciclo".

No es que no se hubiese manejado hasta ese momento el concepto de *competencia*, pues con anterioridad se patrocinaron diversos trabajos que se convirtieron en documentos cuasi oficiales, los cuales marcaron el curso del proceso, como ocurrió con el informe *Tuning*[2], coordinado por las universidades de Deusto y de Groningen.

En el proyecto *Tuning* la elección de las competencias como referencia de los cambios propuestos se justifica por las siguientes ventajas, de acuerdo con sus proponentes: a) Fomenta la transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio y favorece un énfasis cada vez mayor en los resultados. b) Desarrollo del nuevo paradigma de educación primordialmente centrada en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento. c) Las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje. d) Se tienen en cuenta la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y de ciudadanía. e) Un impulso a la dimensión europea de la educación superior. f) El suministro de un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo con los interesados. Demasiadas promesas para un programa de cambio que no cuestiona las estructuras, instituciones o la cultura que domina actualmente en la enseñanza. Sin embargo, sin referencia alguna a la misión cultural de la educación y, concretamente, de la superior.

El monopolio del sentido de las competencias y el obsesivo manejo de las mismas en los planteamientos sobre la discusión acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el diseño del currículum y los esquemas para programar las asignaturas han llenado —creemos que erróneamente— el debate sobre la

[2] *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Fase Uno. Editado por Julia González y Robert Wagenaar. 2003. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf -

© Ediciones Morata, S. L.

reforma universitaria y han guiado en muchos casos proyectos de innovación de dudosa eficacia, faltos de medios y sin desenlace previsto. Tan extensa presencia han alcanzado las competencias que, por ausencia de directrices de los gobiernos y de planteamientos más relevantes por parte de las autoridades académicas, han eclipsado el verdadero debate de la convergencia.

Si bien las recomendaciones de *Tuning* no eran vinculantes para nadie, la Comisión Europea ha asumido sus propuestas básicas. Aunque la Comisión Europea declaró que era el fruto de un grupo de trabajo, cuyos puntos de vista no tenían que ser necesariamente compartidos, sin contraste con ningún otro modelo, las autoridades académicas y muchos profesores con ayudas económicas y apoyos institucionales han hecho de *Tuning* el evangelio de la reforma universitaria, proponiendo una especie de pseudo pedagogía total compuesta desde esquemas para regular la estructura de las titulaciones, la de los contenidos, la guía de actividades, las líneas de evaluación, dándole al *crédito* europeo ECTS el valor de unidad de medida curricular global para unificar verdaderamente hasta las prácticas. Lo cual, además de ilusorio, es inconveniente y hasta contraproducente. Hoy puede observarse la irrupción de unos nuevos mandarines que monopolizan la nueva jerga, aparecen repentinamente expertos, innumerables evaluadores de universidades, especialistas en evaluación curricular de profesores…

Educar por competencias.¿Qué hay de nuevo?

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO PRIMERO

Diez tesis[1] sobre la aparente utilidad de las *competencias* en educación

Por José GIMENO SACRISTÁN

Universidad de Valencia

> La conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: "la totalidad es la no verdad".
>
> (MORIN, 1994, pág. 101.)

Existe una larga tradición de planteamientos, de prácticas y de realización de experiencias educativas que utilizan el concepto de *competencia* para denominar los objetivos de los programas educativos, entender y desarrollar el currículum, dirigir la enseñanza, organizar las actividades del aprendizaje de los alumnos y alumnas y enfocar la evaluación del alumnado. Representa una forma de identificar a aprendizajes sustantivos funcionales, útiles y eficaces. Los planteamientos que toman como base o referencia el constructo *competencias* suelen tener en común algunos rasgos definitorios:

1. Reaccionan en contra de los aprendizajes academicistas frecuentes de las prácticas educativas tradicionales que no tengan el valor de aportar capacitación alguna al sujeto porque, una vez memorizados y evaluados, se erosionan en la memoria o se fijan como mera erudición. La organización del aprendizaje por competencias pretende consolidar lo que se aprende dándole algún tipo de funcionalidad. Así, si se enseña idioma extranjero debe hacerse de manera que repercuta en alguna mejora de la capacidad de hablarlo y comprenderlo, dotando a los que aprenden de esa competencia, fin natural, por otra parte, de la introducción de los idiomas en el currículum escolar. Como en la actualidad ese logro no se cumple normalmente en los sistemas escolares, el enfoque por competencias trata de orientar la enseñaza de manera que tal competencia lingüística se logre o aprenda y se mejore con la práctica. Las experiencias de ese tipo

[1] Tesis: Conclusión, proposición que se mantiene con razonamientos.

© Ediciones Morata, S. L.

constituyen una alternativa regeneradora de la efectividad originalmente prevista de la enseñanza.

2. Una orientación más precisa de este enfoque *utilitarista* de la enseñanza lo representan las experiencias de formación profesional, en las que el dominio de determinadas destrezas, habilidades o competencias es la condición primordial del sentido de la formación. Cuando alguien tiene que capacitarse para desempeñar el puesto de maquinista de trenes hay que proporcionarle una formación que conduzca a que adquiera unas competencias muy concretas, requiriéndoles a los formados el logro de unos estándares de realización de su saber hacer muy determinados y precisos. Estructurar la formación de acuerdo o con el referente de las competencias a desempeñar en el puesto de trabajo, en este caso es la única fórmula para conseguir la finalidad de la formación. Lo cual no implica que la formación de quienes desempeñen ese puesto se limite a las competencias de *saber hacer.*

3. Un tercer enfoque de la enseñanza por competencias lo representan aquellos planteamientos que estiman que la funcionalidad es la meta de toda la educación, refiriéndose a que lo aprendido pueda ser empleado como recurso o capacitación adquirida en el desempeño de cualquier acción humana, no sólo en las de carácter manual, sino también en las conductuales (ejercer determinados comportamientos), intelectuales (utilizar una teoría para interpretar un suceso o fenómeno), expresivas o de comunicación (emitir mensajes), de relación con los demás (dialogar)… Pedir competencia en estos casos es reclamar, simplemente, efectividad de lo que se pretende en la educación. Acomodar el discurso y tratar de diseñar y desarrollar el currículum con la referencia a las competencias desde esta perspectiva, no va más allá de poner énfasis en el logro de lo que se dice querer conseguir. Declarar o pedir que “el alumno sea competente en el uso de una lengua que no sea la propia” o proponerse que “en la enseñanza obligatoria todos deben alcanzar la competencia lingüística” como meta transversal de todo el currículum, no es otra cosa que enfatizar la importancia de tener presente la necesidad de un determinado logro a través de los campos disciplinares o interdisciplinares. Siempre que se utilice la competencia en esta dirección no deja de ser una manera de formular los objetivos o metas de la educación.

Las competencias que vamos a comentar en este trabajo se incorporan al discurso y a las prácticas con otros fines. Son formulaciones que pretenden construirse en una especie de narrativa de emergencia para salvar la insuficiente e inadecuada respuesta que los sistemas escolares están dando a las necesidades del desarrollo económico, para controlar la eficiencia de los cada vez más costosos sistemas escolares, aquejados de la lacra de un fracaso escolar persistente. Su propósito va más allá, pues se pretende que las competencias actúen como guías para la confección y desarrollo de los currícula, de las políticas educativas; que sirvan de instrumento para la comparación de sistemas educativos, constituyendo toda una visión general de la educación.

© Ediciones Morata, S. L.

Tesis 1. El lenguaje no es inocente

El universo semántico del que se nutre el discurso acerca de las competencias representa una forma de entender el mundo de la educación, del conocimiento y del papel de ambos en la sociedad.

Parecerá una ocurrencia elemental, pero es importante recordar que el lenguaje tiene algunas funciones evidentes: En primer lugar, la de articular el pensamiento, darle forma, organizarlo, ordenarlo y hacer que tenga coherencia en su estructura y en su fluir. Los conceptos, argumentos y discursos son herramientas que reflejan los contenidos de nuestro pensamiento, al tiempo que el lenguaje que utilizamos —por la carga semántica que contiene, el orden gramatical y coherencia sintáctica del mismo— condiciona la forma de pensar y las objetivaciones en las que se condensa, sea en argumentaciones escritas, exposiciones, etc. Los términos que utilizamos no son neutras lentes indiferentes en la forma de percibir, de argumentar y de situarse ante el mundo y sus problemas, así como tampoco lo son a la hora de resaltar las opciones para solucionarlos.

La elección del lenguaje que se adopta no es arbitraria sino que tiene que ver con las características de la sociedad en la que se usa. El conocimiento que es dominante en un momento determinado y las instituciones que lo transmiten mantienen entre sí una singular relación que varía a lo largo de la historia. Si los lenguajes cambian en el ámbito del conocimiento es porque hay cambios sociales que los demandan. Es decir, esos cambios no ocurren desarraigados de las circunstancias concretas en las que discurren. Esta relación se trasluce en los conceptos, argumentos o planteamientos priorizados, así como las funciones del conocimiento que serán más valoradas, de acuerdo con una determinada jerarquía de valores.

Detrás del lenguaje en torno a las competencias, de acuerdo con este principio, debe existir, pues, una epistemología o visión del conocimiento justificada en una teoría, habrá una visión de la sociedad, una política del conocimiento, traducida en las instituciones —las educativas, en nuestro caso— y alguna previsión de las funciones de ese conocimiento para la práctica.

El discurso acerca del concepto de *competencia* que nos ocupa se ha cargado de significado en diferentes ámbitos de discurso, de prácticas y acciones que le prestan al término significados singulares, distintos según los contextos, de suerte que lo convierten en equívoco e interpretable. Esto implica que, al utilizar ese concepto pretendidamente nuevo, no podamos sustraernos de las tradiciones de su uso, las cuales han sido variadas y con una función discutida hoy en día.

Los lenguajes que versan sobre la educación expresan la diversidad de formas de entenderla, de valorarla y de ponerla al servicio de necesidades no siempre coincidentes. Las diferentes visiones sobre el qué, el cómo y el para qué de la educación, nutren la dialéctica sobre la misma, la cual debe tener unos determinados cauces para su contraste en las sociedades democráticas. En las que no lo son, la visión que triunfa es la que impone el poder, camuflado en ocasiones en los lenguajes. Por eso, la primera condición de la educación democrática es la de reconocer que puede ser entendida a través de discursos diversos, aunque haya que reconocerles desigual validez.

© Ediciones Morata, S. L.

BARNETT (2001) refiriéndose a la universidad, aunque podíamos generalizar su pensamiento a otros niveles educativos afirma:

> "El nuevo vocabulario de la educación superior evidencia que la sociedad moderna está arribando a otras definiciones del conocimiento y razonamiento. Las nociones de habilidades, vocacionalismo, transferibilidad, competencia, resultados, aprendizaje experiencial, capacidad y empresa, cuando se las toma conjuntamente, son índices de que las definiciones tradicionales de conocimiento ya no se consideran adecuadas para los problemas de la sociedad contemporánea…
>
> El nuevo vocabulario no es un mero adorno, sino que representa un cambio epistemológico en el carácter del mismo, de lo que en la universidad se considera como la razón".
>
> (Págs. 107-108.)

Así, pues, como el lenguaje no es una herramienta neutra para significar y comunicar, sino que implica opciones, cuando aparece un nuevo lenguaje ha de evaluarse su oportunidad en función de algunos criterios: su capacidad expresiva para comunicar lo que quiere transmitir, qué es lo que realmente transmite, la proyección que tiene en la práctica y si es necesario incorporarlo a nuestro bagaje cultural sobre la educación porque sea algo verdaderamente novedoso.

Elegir el discurso es elegir la lente para ver y en qué terreno nos vamos a mover. No es indiferente, por ejemplo, hablar de *esfuerzo* o de *motivación* a la hora de enfocar el diagnóstico de la falta de *calidad* en la enseñanza, o hacerlo en términos de deficiente *formación* del alumnado. No es lo mismo diagnosticar el fracaso, explicarlo y tratar de resolverlo como si se debiera a una falta de esfuerzo o entenderlo como déficit de motivación, por ejemplo.

Con esa perspectiva, cabe deducir que utilizar las *competencias* en el discurso educativo es tomar una opción por un discurso, por una forma de entender los problemas, de ordenarlos, de condicionar lo que haremos y, claro, también podría ser un arma contra otros discursos, un motivo para ocultar ciertos problemas y deslegitimar otras estrategias pedagógicas y políticas que quedan tapadas o excluidas. Es optar por una tradición, aunque se pretenda hacernos creer que es algo totalmente novedoso.

Tesis 2. Todo lo que sabemos tiene un origen

Es preciso rastrear el origen de las competencias para comprender cómo hemos llegado a entender *su entidad.*

Es frecuente que desde ciertas fundaciones prestigiosas o desde los foros internacionales se den visiones o se realicen diagnósticos e informes acerca del estado de los sistemas educativos y se indiquen los retos que deben abordar, así como que se hagan recomendaciones acerca de las medidas que se deben tomar. Es una forma de someter a la prueba de la crítica a esos sistemas, detectar dificultades y procurar señalar caminos de progreso. Esas visiones y los diagnósticos que realizan —que se suelen hacer públicos con el formato de *informes*— no pueden ser sino generales, no suelen destapar crudas realida-

© Ediciones Morata, S. L.

des particulares de un país determinado ni referirlas a responsables concretos. Su misma aspiración de globalizar los diagnósticos, impone los límites a las posibilidades de enfocar lo concreto. En muchos casos son los representantes de los gobiernos quienes promueven estos trabajos y quienes los financian, por lo cual los problemas a tratar no sólo se formulan con un lenguaje políticamente correcto, sino que tienden también a ocuparse de los temas que interesen a sus patrocinadores.

Mencionaremos algunos ejemplos de ese género de literatura sobre "el estado de la educación" para mostrar cómo ha variado el enfoque de la educación, la visión de sus fines, la orientación de las políticas y los énfasis que denotan prioridades y valores en este tipo de literatura. Pero sobre todo lo que interesa es ver su posible repercusión en las políticas educativas.

Uno de los primeros ejemplos fue el informe Faure en 1973 (*Aprender a ser*) promovido por la UNESCO, en el que se constataban los progresos y atolladeros en los que se encontraba la educación, se advertía de la necesidad de abordar los requerimientos de una nueva situación social, las consecuencias del desarrollo científico y tecnológico y de la conveniencia de configurar las ciudades como entes educadores y solidarios.

Con un enfoque parecido, tratando de recomendar cambios sustanciales en la educación para desarrollar un aprendizaje de calidad en los sistemas escolares —ahora desde un enfoque más concreto—, se publicó el informe dirigido al Club de Roma en 1980 con el título *Aprender, horizonte sin límites*, elaborado por un equipo encabezado por Boltkin.

En 1996 Jacques Delors (ex presidente de la Comisión Europea), elaboró otro informe para la UNESCO (*La educación encierra un tesoro*), en el que se trazan los rasgos de un sistema educativo más humanizado, democrático y solidario que combata el fracaso escolar, asentado en un aprendizaje de calidad, para lo cual se requiere una reformulación de los distintos niveles educativos. Propone como orientación del currículum, más allá de las clasificaciones tradicionales de los contenidos, los cuatro pilares siguientes: aprender a *conocer*, aprender a *hacer*, aprender a *convivir* con los demás y aprender a *ser.*

Finalmente, mencionamos la propuesta de Edgar Morin, realizada por encargo de la UNESCO, en 1999, para contribuir a reflexionar sobre cómo educar para un futuro sostenible, que está contenida en la publicación *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, que son los siguientes:

— Enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento. La búsqueda de la verdad con reflexibilidad, crítica y corrección de errores.
— Una educación que garantice el conocimiento pertinente, desvelando el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción compleja, propiciando una "inteligencia general" apta para comprender el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción compleja de los elementos. Esta inteligencia general se construye a partir de los conocimientos existentes y de la crítica a los mismos.
— Enseñar la condición humana para que todos se reconozcan en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo lo humano.
— Enseñar la identidad terrenal. Es necesario introducir en la educación una noción mundial más poderosa que el desarrollo económico: el desarrollo intelectual, afectivo y moral a escala terrestre.

© Ediciones Morata, S. L.

— Enfrentar las incertidumbres. La educación debe hacer suyo el principio de incertidumbre, tan válido para la evolución social como lo es la formulación del mismo por HEISENBERG para la Física.
— Enseñar la comprensión, tanto la interpersonal e intergrupal como a escala planetaria, mediante la apertura empática hacia los demás y la tolerancia hacia las ideas y formas diferentes, mientras no atenten a la dignidad humana.
— La ética del género humano válida para todos.

Los informes de este tipo suelen tener una finalidad *educativa* de cara a la opinión pública, para los interesados más directamente en la educación y para los expertos. Mueven a la reflexión sobre los problemas e insuficiencias de los sistemas educativos y sugieren las orientaciones que se deberían seguir, propician la adquisición de una visión globalizada de los diagnósticos sobre los sistemas y favorecen la homogeneidad de las posibles soluciones, cuando las realidades son tan diversas. Aunque suelen denunciar los desfases de los currícula, la formación del profesorado, las insuficiencias de la educación, como mucho dan orientaciones generales, pero nunca descienden a proponer o dar prescripciones concretas ni inciden en las prácticas escolares, como es lógico. Suelen aludir a la importancia de responder a las necesidades del desarrollo económico, pero dentro de un planteamiento donde cuentan también consideraciones acerca de la cultura, el sujeto y el bienestar social. En el caso de los informes patrocinados por la UNESCO no podía ser de otra forma, al ser una organización de las Naciones Unidas para la educación y la cultura; organismo que hoy languidece y viene perdiendo protagonismo y capacidad en el liderazgo sobre el discurso acerca de la educación, mientras que ese liderazgo lo toman organizaciones como el Banco Mundial o la OCDE. Este cambio no va a ser inocente, como veremos. Supone una inflexión en el discurso y en las prácticas educativas.

Proponemos dos ejemplos de esa nueva forma de ver los problemas desde el nivel macro. En 1983 el gobierno federal de los Estados Unidos, partiendo de un informe realizado por la *National Commission on Excellence in Education,* que tiene el significativo nombre de *A nation at risk* (Una nación en peligro), lanzó un debate sobre la deficiente calidad del sistema educativo estadounidense, acerca de los pobres resultados que se obtienen, manifestando el temor a la pérdida del liderazgo económico, científico y tecnológico de ese país. En 1981 había comenzado la etapa de gobierno conservador del presidente Ronald Reagan, que duró hasta 1989. Bajo su mandato triunfaron las políticas económicas neoliberales, restrictivas con los gastos sociales, favorecedoras de la privatización de los servicios y que proponían la necesidad del control de los resultados del alumnado. Esta visión economicista liberal se impuso envuelta de mentalidad conservadora que afectó decisivamente a la política educativa. En Europa esas banderas las toman en el Reino Unido los sucesivos gobiernos de Margaret Thacher (1979 a 1990) y de su continuador John Mayor. En general toda la política —la educativa también— se contaminó de lo que vino a denominarse pensamiento único, teniendo en cuenta que el bloque de los países del Este se desmoronó entre 1989 y 1991.

Aunque dirigido al público estadounidense, el informe desbordó las fronteras y se convirtió en una referencia para el pensamiento y las políticas conservadores; cuyos promotores vieron la razón de la falta de eficacia de una escolaridad tan costosa en la ausencia de un control riguroso sobre el para qué sirve la educación que

© Ediciones Morata, S. L.

se financia. Esta demanda se ligaba a la petición de cuentas y al establecimiento de la competencia entre lo público y lo privado y entre los centros públicos para captar clientes. En dicho informe (*A nation at risk*) se destaca la baja calidad del sistema en comparación con otros países, detectada por los resultados que los estudiantes obtienen en la aplicación de una serie de tests, fijándose especialmente en el dominio de la lectura y las matemáticas, cuyos resultados eran inferiores a los que se obtenían veinticinco años antes; lo que se denominaba como la preocupación por las "tres R" (*reading, writing* y *numbering*). Un declive parecido se detectaba en el dominio de las ciencias. Se echó la culpa de esa situación al haber descuidado *lo básico* en el currículum y haber implantado metodologías educativas pseudoprogresistas que se sometían al capricho de los niños. A partir de ese diagnóstico, se recomendaba una vuelta atrás, a los métodos y contenidos tradicionales (*back to basic*) y que cualquier política o programa se sometiera a los tests externos, cuyos resultados legitimaban lo que era o no bueno, sustancial, relevante y deseable. Parece como si las pruebas externas tuvieran la magia de representar en sus resultados todo lo que contiene la educación. Nadie lo afirma explícitamente, pero de hecho las puntuaciones obtenidas es lo que determina lo que se concibe como éxito y fracaso, las imágenes de uno u otro.

Control, competitividad, libertad de elección de los consumidores, fijación del currículum en unos contenidos básicos, así como un sometimiento de la educación subordinada a las demandas del mundo laboral o al éxito en los mercados abiertos, han constituido las señas de identidad de las políticas educativas durante las pasadas dos décadas de los ochenta y de los noventa. Políticas que necesitaron otros lenguajes, otros discursos, para legitimarse y hacerse más presentables y creíbles. Políticas que dejaron una estela que hoy contamina el entendimiento de la educación.

Veamos el segundo ejemplo de informe. En el seno de la OCDE[2], desde tiempo atrás, se viene desarrollando una línea de trabajo y de investigación, con una importante proyección sobre las políticas de los gobiernos de los Estados miembros, centrada en las evaluación externa de los sistemas educativos. Se parte, sencillamente, del supuesto que éstos son de mejor o peor calidad según los resultados tangibles que obtienen. En el año 2000, la OCDE comienza a publicar anualmente un informe global comparativo (*Education at a glance*) del estado de los sistemas educativos de los países miembros, concretado en una serie de indicadores. En él se recogen las estadísticas básicas referidas a la escolarización en los diferentes niveles del sistema educativo, los datos acerca de su financiación, el acceso, progresión y terminación de los estudios por el alumnado, el ambiente de aprendizaje y los resultados del rendimiento en contenidos básicos obtenidos a partir de la aplicación de pruebas únicas externas para los alumnos de 15 años a todos los centros y países. La misma OCDE ha segregado de este modelo de informe general el diagnóstico de los rendimientos básicos (lectura, matemáticas y ciencia), dando cuerpo a lo que a partir de 2000 se conocen como informes PISA[3].

---

[2] No olvidemos el significado de las siglas: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.

[3] *Program International for Student Assessment* (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes).

© Ediciones Morata, S. L.

Los resultados tangibles en aprendizajes básicos en unas cuantas regiones del conocimiento y de la cultura, aun siendo importantes, no pueden contener a los diferentes sentidos y funciones de la educación. Sin embargo, han ocupado el contenido del concepto de calidad de la educación y de competencias de los sujetos examinados para hacer el informe PISA. Considera BARNETT (2001) que, "en principio, no puede existir una objeción para el uso de estos términos (competencia y resultados) en el contexto del proceso educativo. Sin embargo, si caracterizamos los procesos educativos primordialmente en estos términos, podemos entrar en un terreno preocupante" (pág. 108).

Con esos indicadores se comparan los sistemas educativos y cada uno de ellos consigo mismo, analizando secuencias temporales para cada país; se buscan correlaciones entre esos resultados y determinadas variables relacionadas con el alumnado, algunas características de los centros y de los aspectos metodológicos. Se analiza, por ejemplo, si los resultados pueden estar relacionados con características de esos países o con variables de los estudiantes, como es el género.

Por mucho que se afirme que no se trata de establecer una jerarquía entre países que salen mejor o peor parados, lo cierto es que en esos informes aparecen frecuentemente ordenados de mayor a menor o al revés. La comparación es inevitable y, además, se realiza deliberadamente. De esta suerte, los criterios de contraste de la validez de lo que hacemos o el grado de satisfacción por lo realizado, no surge del debate interno en cada país, de las reivindicaciones de los colectivos implicados, de acuerdo a las demandas y necesidades en cada caso, y de su conciencia histórica. La respuesta a la educación que queremos, nuestra satisfacción o nuestra situación, es un problema de fijarse en qué lugar marchamos en los resultados de las pruebas externas. La calidad se discute en términos de puestos en la escala.

Los resultados escolares son, por un lado, sólo una muestra o un aspecto de los efectos reales de la educación. Por otro lado, se encuentran correlaciones positivas entre esos *outputs* y multitud de variables personales, familiares, socioeconómicas, recursos invertidos, profesorado, etc. Con esas condiciones resulta difícil extraer conclusiones que nos puedan decir con una cierta exactitud qué podemos hacer que nos permita tomar medidas concretas, aunque sepamos por qué un sistema educativo es de mejor calidad que otro. ¿De qué sirve saber que Finlandia va delante de España o que ambos países vamos por delante de Chile? ¿De qué le sirve a Chile? Ni siempre los que invierten más recursos son indefectiblemente los mejores, ni los que reciben menos son inevitablemente los peores. Los países en los que se tienen más horas de clase no coinciden con los que obtienen mejores resultados. Con una *ratio* más baja de alumnos por profesor tampoco se gana necesariamente en resultados.

Por el enfoque, la metodología y la selección del campo de atención de las evaluaciones externas, los estudios de organismos como el que nos ocupa ofrecen una información objetivamente delimitada, necesariamente limitada y, por lo general, de carácter descriptivo. Es decir, simplificando, un informe de estas características permite saber si Francia está por debajo o por encima de la media de la OCDE o de España, o si un país mejora o empeora respecto de la evaluación anterior. Sin embargo, no nos dice nada acerca de cómo mejorar la motivación del alumnado o el clima de un centro, cómo trabajan sus profesores (más allá de

© Ediciones Morata, S. L.

si, en el cuestionario que se les aplica a los directores, éstos declaren que el profesorado trabaja en equipo o no). La información proporcionada por los informes PISA tiene una funcionalidad que delimita y limita su poder de uso para conocer y mejorar un sistema educativo y sus prácticas. Extralimitarse en asignarle más capacidad de informar de la que tiene, no es correcto desde el punto de vista técnico, intelectual y moral.

Una evaluación externa facilita, a partir de los resultados que proporciona el debate sobre la estructura, flujos, dimensiones y rasgos generales de los sistemas educativos; pero no sirve para abordar las relaciones didácticas con el alumno que aprende mejor o peor, ni sobre los métodos empleados.

Es cierto que existe una preocupación por la utilización de sistemas de indicadores progresivamente cada vez más complejos, centrados en los procesos educativos, contemplando incluso[4] la organización y funcionamiento de los centros (tareas directivas, horas de enseñanza, agrupamientos del alumnado, participación de las familias, trabajo en equipo del profesorado), los trabajos escolares en casa, las actividades extraescolares, el clima escolar, etc. Pero la explotación de los datos relativos a estas variables se realiza bajo el esquema *proceso-producto.* Es decir, considerando que el peso estadístico de la correlación entre esas variables y los resultados medibles, (por lo general, obtenidos de las pruebas externas) equivaliese a una explicación. Nos dicen, por ejemplo que en España los estudiantes de 15 años hacen más trabajos en casa que en el promedio de los países de la OCDE, sin que esta variable se relacione con los resultados de los aprendizajes básicos de dichos países. En cambio, a nivel nacional sí existe una relación, aunque es curvilínea; es decir, a más tiempo de trabajo corresponde mejores resultados, pero si el tiempo aumenta hasta un determinado límite, los resultados se estancan y hasta pueden empeorar. (Véase: GIMENO, 2008).

Es encomiable la fe de quienes tienen la confianza en que una mejora de la evaluación conlleva una mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de la educación. Hay fundamento para ello cuando evaluar algo de alguien sirve para conocer "lo que ocurre" y actuar en consecuencia (ÁLVAREZ, 2001) en el sistema educativo, en un centro, en un aula, en cada alumno o alumna y en la realización de una actividad concreta. Pero el proceso de conocer lo que ocurre y actuar en consecuencia no se puede pensar que funcione de la misma manera en cada uno de esos casos: entender lo que le ocurre al individuo supone utilizar esquemas que no son aplicables para comprender lo que pasa en un centro, por ejemplo, Tampoco pueden ser evaluados de la misma manera, ni ser diagnosticados con los mismos procedimientos y técnicas ni con la misma profundidad y validez. Por otro lado, es preciso reparar en el hecho de que del diagnóstico se deriva, en el mejor de los casos, una visión de cómo es una realidad o un estado de un sujeto o de un proceso, pero no lo que procede hacer. Lo mismo que ocurre con la fiebre como síntoma de la carencia de salud. El qué hacer depende de algunas consideraciones: la primera, de carácter ético (lo que se considere más justo, solidario, qué es prioritario, etc.); una segunda de carácter técnico (el cocimiento de la dinámica y reacción del sistema, de un sujeto…) cuando es sometido a un

[4] Véase, por ejemplo, *Sistema estatal de indicadores de la educación. 2004.* Ministerio de Educación. http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/indice.html

© Ediciones Morata, S. L.

determinado tratamiento o se le aplica una determinada medida. Una tercera consideración, es la voluntad real de intervenir: El informe PISA nos da un golpe de atención, nos puede incitar a especular sobre el posible origen de las deficiencias, pero no puede decirnos qué hacer (podemos aprovechar la experiencia, tomar numerosas medidas alternativas, etc.), ni nos obliga a hacerlo.

Una vez más, como ya ocurrió en la década de los años setenta del siglo pasado con la taxonomía de objetivos de BLOOM (1971), un trabajo cuya finalidad era mejorar la selección de ítems y confección de pruebas de evaluación, en este caso sólo de alumnos. Pero aquella taxonomía se convirtió, de la mano de la administración educativa y de la formación y perfeccionamiento del profesorado, en una ordenación jerarquizada de objetivos a tener en cuenta en la preparación de programaciones didácticas; es decir, como un recurso para dirigir la enseñanza y el aprendizaje. La pretensión encomiable de evaluar con más rigor convierte a lo que puede ser evaluado en referencia y guía para decidir lo que puede y debe ser aprendido, para estructurar el currículum y, en definitiva, orientar la educación. Mejorar la evaluación puede mejorar la educación pero, en nuestro caso, los esquemas que rigen la evolución y comparación de sistemas escolares no pueden ser la referencia principal de la innovación ni de los planteamientos educativos.

El origen de la propuesta es la búsqueda de una relación de competencias aceptables que sirvan de indicadores para la evaluación externa de los rendimientos empíricamente demostrables, únicamente de los estudiantes. Si de hacer de indicadores es de lo que se trata, es natural que se estipule que esas competencias puedan observarse y medirse. Dice el informe DeSeCo[5] de 2003: “La competencia se manifiesta en acciones, conductas o elecciones que pueden ser observadas y medidas” (pág. 48), aunque parte de la misma deba ser inferida.

En el primer informe acerca del desarrollo del proyecto están muy presentes las justificaciones de carácter económico. En el segundo congreso de DeSeCo, realizado en 2002, se mantiene la idea de ser un proyecto cuyo objetivo es el poder dar una referencia para interpretar resultados empíricos acerca de los productos o resultados del aprendizaje y de la enseñanza. En la última versión del informe editada en 2003[6] (pág. 3), los argumentos se refinan bastante, se atiende a dimensiones con más calado educativo y se difuminan las razones económicas enmascaradas en un lenguaje técnico-científico, si bien se encuentran declaraciones como que la primera condición que deben guardar las competencias que se seleccionen —según el informe citado— es la de que su adopción produzca beneficios económicos medibles, como si se tratara de un capital humano rentable. La segunda condición es que su aplicación sea beneficiosa en diversos contextos, aplicables a muchas áreas de la vida. La tercera es que sean relevantes para todos.

En ese informe de 2003 se declara:

> “que lo que se busca es desarrollar un esquema de referencia para la evaluación (*assessment*) e indicadores de competencias que puedan ser relevantes para satisfacer necesidades de información que tienen los administradores (*policy makers*) (…).

[5] *Definition and Selection of Competencies.*

[6] *Key competencies for a successful life and well-functioning Society (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations).*

© Ediciones Morata, S. L.

No hace falta buscar dobles intenciones ante la claridad de lo dicho.

El esquema de trabajo de DeSeCo servirá como una guía para la OCDE, con el fin de poder planificar y desarrollar una estrategia coherente y a largo plazo, para realizar las evaluaciones y elaborar los indicadores de competencias clave de jóvenes y adultos. También se dice que el esquema de DeSeCo podría tener otras aplicaciones más amplias en el desarrollo de la educación, así como orientar los programas de formación para todos los estadios del aprendizaje para toda la vida (pág. VIII). ¿No es esta pretensión propia de la voluntad de disponer e implantar un pensamiento único en educación?

En esta línea, la OCDE, desde los inicios de la emisión de sus informes, viene mejorando la relación de variables tomadas como indicadores en sus diagnósticos periódicos sobre los rendimientos de áreas básicas de los diferentes países miembros, como es el caso de los informes PISA, o los informes anuales generales acerca de los sistemas educativos, como el conocido *Education at a glance*[7].

Pero de la búsqueda de indicadores para evaluar resultados, se pasa a tomar dichos indicadores (denominados ahora *competencias*) como metas de los currícula, que se pretende se conviertan en guías de la práctica; algo que compete decidir a las políticas educativas, a los profesionales de la educación y a otros agentes. Esa asociación entre la intencionalidad de evaluación y las propuestas educativas y curriculares es muy clara en la regulación que la Administración española ha realizado en la última ordenación de la política curricular[8]. Estamos ante una propuesta que tiene la pretensión de hacer de las competencias básicas la norma universal a seguir por todos los países y para todas las edades (*life, long learning*). Esta extrapolación convierte a las competencias en instrumentos normativos, a partir de las cuales se busca la convergencia de los sistemas escolares, tomando las competencias como referente de la estructuración de los contenidos de un currículum globalizado. Así, las competencias serán fines, contenidos, guías para elegir procedimientos y propuesta para la evaluación.

Sin despreciar lo que de positivo puedan tener la elaboración de competencias para hacer una educación de más calidad, adjudicarles la finalidad de contribuir a una vida exitosa y al buen funcionamiento social, como se afirma en el proyecto DeSeCo[9], quizá sea esperar demasiado.

---

[7] Traducidos al castellano por la editorial Santillana con el título *Panorámica de la educación.*

[8] No debe ser casual que esa regulación se haya realizado siendo A. Tiana Secretario General del Ministerio de Educación (2004-2008), quien ha desempeñado puestos de responsabilidad en instituciones relacionadas con la evaluación de sistemas educativos, como el haber sido Presidente de la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) (1999 y 2004), miembro honorífico y representante de España de la misma, Director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1989-1986) de España, colaborador de la OCDE, así como miembro del directorio internacional de IDEA (Instituto de evaluación y asesoramiento educativo), entre cuyos servicios ofertados figura la contratación de la evaluación de centros y de sistemas educativos, tanto en España como en Latinoamérica.

[9] En el programa DeSeCo están implicados muchos países de la OCDE, el Departamento (Ministerio) de Educatión de los EE.UU., el *National Center for Education Statistics* con el soporte de Statistics Canadá.

© Ediciones Morata, S. L.

En el último informe DeSeCo se dice que “es importante hacer explícito que (las competencias) se asumen como algo que es posible de aprender y ser enseñado (pág. 49).

Es indudable que la elección del concepto de *competencia* supone un paso interesante en el camino de la búsqueda de indicadores más completos y aceptables, más precisos, que reflejen efectos educativos de relevancia. Esa elección supone un giro muy decisivo en las evaluaciones externas de los sistemas educativos. En primer lugar, los diagnósticos tienen más valor informativo sobre los procesos, sólo que éstos tienen que someterse a su operacionalización. En segundo lugar, al tratarse de cualidades o rasgos que se convierten en cualidades de los sujetos, no son observables directamente; lo cual hace más problemática la elaboración de pruebas y la aplicación de las encuestas generales sobre los sistemas educativos. Aparece la contradicción de querer ganar complejidad de los planteamientos para responder a la complejidad real, pero sin abandonar los supuestos positivistas de “sólo vale lo que es cuantificable”. El ejemplo de la escritura aclarará y fundamentará estas suposiciones. ¿Nos imaginamos una competencia más importante, decisiva y valiosa desde cualquier punto de vista, dentro y fuera de la escolaridad, que la de saber *escribir* con soltura, saber expresar pensamientos, deseos, emociones, etc.? La lectura es un proceso de asimilación, hablando en términos generales, desde fuera hacia dentro del sujeto. La escritura es un proceso productivo y expresivo, desde el interior hacia fuera, así como también le ocurre a la competencia de saber hablar o dibujar. Pues bien, el informe PISA no la tiene en cuenta. ¿La razón? Sencilla. El ejercicio de escribir es difícil de someterlo a las pruebas externas (salvo la ortografía y poco más), por la dificultad de la corrección, de tipificar una expresión escrita y puntuarla. ¿Se es más competente produciendo prosa o poesía? La no evaluabilidad de la competencia lleva a su exclusión. Si atendemos a la viabilidad de la evaluación, perderemos significados de lo que representa la educación. No todo lo más deseable puede ser sometido a evaluaciones partiendo de indicadores. Al menos no será fácil hacerlo.

A la exclusión de la escritura se le pueden añadir otras competencias fundamentales: saber valorar argumentos, ser capaces de expresarlos, razonar con coherencia, ser solidarios, etc.

Resumiendo, como alguien dijo: se puede evaluar lo que es reducido y conocerlo por dentro (al alumnado en un grupo pequeño, por ejemplo), podemos saber acerca de un sistema educativo en la medida que nos lo permite el examinar a sus alumnos y alumnas por medio de pruebas o tests externos. A los organismos internacionales sólo les cabe hacer estadística de sistemas escolares. Para que se entienda mejor lo que queremos decir: conocemos el dato preciso del fracaso en secundaria obligatoria, ¿qué explicación nos pueden facilitar los datos que proporciona PISA? Salvo el saber que es un problema, que nuestra situación es preocupante, no nos puede ofrecer un entendimiento de cómo se produce el problema y, menos, atisbar las vías de solución. Sí podría impulsarnos a abordarlo decididamente.

© Ediciones Morata, S. L.

Tesis 3. De la evaluación de resultados tangibles de un proceso no podemos extraer la guía para su producción en la educación

El enfoque dominante acerca de las competencias destila una teoría acerca del conocimiento pedagógico.

Desde la lógica que guía estos informes acerca del sistema educativo utilizando indicadores, la mejora del diagnóstico (su capacidad analítica y su carácter exhaustivo) es fundamental para la comprensión de la realidad de la educación en los sistemas escolares. Mejorar los diagnósticos requiere perfeccionar, sustituir o añadir indicadores. La pretensión de ganar rigor y precisión en éstos —ahora denominados *competencias—,* acotando y reduciendo el significado general de la educación de calidad, es contradictorio con el hecho de que, al mismo tiempo, se quiere que las competencias básicas contengan la complejidad de significados que se les asignan, aspirando a que en ellas se contengan los significados de la educación del ciudadano competente, cuya formulación desborda al contenido comprendido en los indicadores más al uso. La contradicción, inherente al constructo *competencias* en el lenguaje educativo, el que utilizan las administraciones educativas y en el auspiciado por la OCDE[10], reside en querer concretar criterios observables al tiempo que el conjunto de éstos cubre lo que se entenderá por educación. El nuevo lenguaje se ha hecho presente en los discursos de los académicos, porque a veces se prefiere la novedad, en vez de denunciar lo que en realidad es importante.

El proyecto DeSeCo dentro de la OCDE trata, muy fundamentalmente, de mejorar los indicadores para que, siendo contrastables, sirvan para diagnosticar más sutil y acertadamente los aspectos más penetrantes de la realidad de las prácticas, de los usos y costumbres de los sistemas escolares. Como declara explícitamente el Director para educación de la OCDE en la introducción al libro de Rychen y Salganit (2003), la última elaboración de los trabajos del proyecto:

> "DeSeCo trata de elaborar con una aproximación interdisciplinar colaborativa y de futuro un esquema de referencia para la evaluación (de alumnos) y búsqueda de competencias que den respuesta a las necesidades de información de quienes desarrollan las políticas educativas"

Más adelante insiste: "El marco que proporciona DeSeCo servirá a la OCDE como guía para la planificación y desarrollo de una estrategia coherente y a largo plazo para la evaluación y obtención de indicadores de las competencias básicas en los jóvenes y adultos" de cara a poder utilizarlas en las evaluaciones internacionales (pág. VIII). Los indicadores tradicionales, relacionados con los resultados

[10] Se da la circunstancia que una de las bases teóricas citada, sustentadora de la justificación para introducir el discurso acerca de las competencias, es el trabajo de Rychen y Tiana (2004). Este lenguaje se comienza a utilizar en la política del currículum en España, precisamente, cuando éste último autor es el Secretario General de Educación del Ministerio de Educación entre 2004 y 2008 con el gobierno del PSOE.

© Ediciones Morata, S. L.

en el dominio de aprendizajes de la lectura y de las matemáticas, son importantes por sí mismos, y además tienen un significativo papel, en el buen funcionamiento económico y social.

Pero, a pesar de tales virtualidades, esos indicadores no recogen una serie importante de aspectos de la educación de los seres humanos, así como otras exigencias para la gobernabilidad política y económica de la sociedad. Esa comparación de aspectos complejos puede hacerse, según se dice en el informe, por medio de las *competencias* concebidas de una determinada forma. DeSeCo no sólo pretende evaluar y comparar sistemas desde una visión más compleja de la educación, sino que quiere fijarse en competencias que contribuyan a que los individuos tengan una *vida exitosa* y se logre una sociedad que *funcione bien*. Es decir, se liga la exigencia de nuevos indicadores a la importancia de que representen una visión educativa más comprensiva que implica una determinada concepción filosófica de la educación y de la sociedad. Se trata de un reconocimiento importante para quienes creemos que no hay evaluación neutral.

Es decir, DeSeCo invierte los términos del planteamiento clásico que tenemos como el orden racional del *saber hacer* en lo pedagógico. Según este planteamiento (los pasos del mismo se sintetizan en la Figura 1), desde una óptica racional deductiva, se considera que:

a) Deberíamos partir de una filosofía compartida, de una jerarquía de valores y de una serie de principios generales que orienten la educación (el valor de los individuos, la ciudadanía democrática, el pensamiento racional, la educación para todos…).

b) Seleccionar, experimentar e innovar los currícula y todas aquellas actividades que sean convenientes para hacer efectivos los objetivos derivados del punto anterior, de suerte que se condensen en aprendizajes relevantes, significativos y motivadores. Se prosigue con la selección y el empleo de los medios y recursos disponibles y aprovechables. Todo ello en un contexto inmediato de una institución organizada que no siempre favorece los planteamientos que desea-

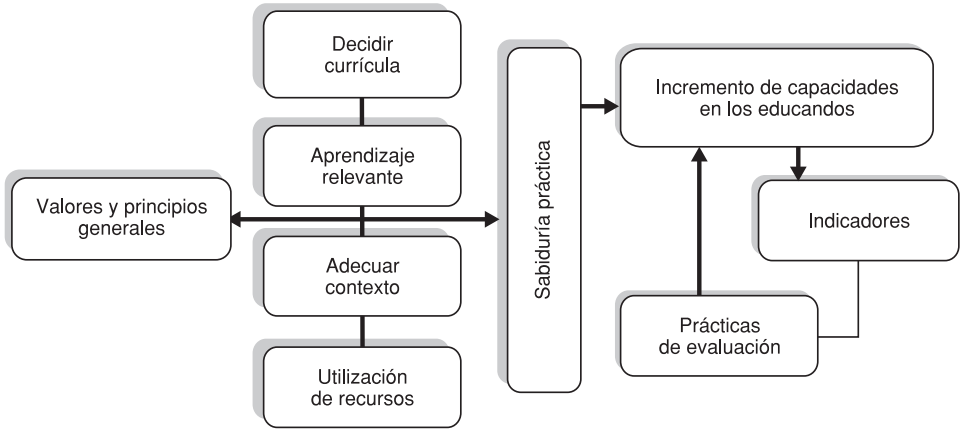

Figura 1. *Los pasos y elementos de la racionalidad pedagógica clásica.*

© Ediciones Morata, S. L.

mos o que deberían poder realizarse y contando con la acción profesional de los docentes.

c) Utilizar el *saber hacer,* fruto de la sabiduría práctica acumulada procedente de la aplicación de la investigación y de la creatividad, para armonizar todo eso en una estrategia coherente que dé sentido a la acción.

d) Suponemos que si los pasos y procesos seguidos son correctos, los individuos habrán ganado en su capacitación en los ámbitos intelectual, cultural, social, moral, dominio de habilidades, sensibilidad…

e) Disponer de algunos criterios que al evaluar puedan proporcionar alguna evidencia de si todo este edificio lógico funciona, si los estudiantes ganan o no, utilizando para esto puntos de vista informales las percepciones de los sujetos, siguiendo sus trabajos, poniéndoles pruebas o a través de metodologías más rigurosas, aunque no siempre tienen validez.

Hacemos la evaluación que es posible, si es que hay que hacerla, como último paso del esquema. Decimos *posible* porque, como diría HABERMAS, la educación pertenece al mundo de la vida y del espíritu y, si bien todo puede ser valorado, no todo es posible someterlo a la valoración cuantitativa, que es inevitable en las comparaciones de sistemas educativos.

Este esquema tiene un defecto del cual podemos hacer virtud. El defecto —que es constitutivo e inherente al modelo— reside en la imprecisión con que nos tenemos que mover en cada uno de los apartados (fines, métodos, resultados, etc.), algo que resulta inadmisible para quienes consideran que “lo que se interpreta y no se mide no cuenta” y podemos asegurarles que, después de tanto cualitativismo, relatividad y postmodernismo, hay bastantes. Las relaciones entre los apartados, por otro lado, no son algorítmicas, unidireccionales ni seguras. No sabemos cuándo hemos conseguido un objetivo y si podemos evaluar con seguridad su consecución. En educación los logros no representan estados terminales completos o definitivos ajustados a los objetivos, en correspondencia con ellos. La educación, como dice BAUMAN (2007, pág. 24), no es un producto que se consigue y ahí queda como un añadido terminado y acabado, sino que es un proceso dinámico. Las competencias no pueden entenderse como algo que se tiene o no se tiene, no representan estados o logros terminados, sino estados en proceso de evolución.

Nos movemos en el marco de una causalidad borrosa, tentativa en lo que se refiere a los procedimientos a seguir, donde se corren riesgos, se tienen aciertos y se cosechan errores. ¿Acaso alguien puede decirnos en qué consiste exactamente la competencia de *ser emprendedor*, cómo se logra y cómo sabremos si la habremos logrado?

La virtud extraída de ese déficit reside en que, si no nos anula la fuerza de las costumbres, estamos ante temas y problemas que presentan aspectos que hay que discutir, sobre los que hay que dialogar, acerca de los cuales nadie está en posesión de toda opción posible, que hemos de reconocer que se trata de aspectos interpretables y que son adaptados por cuantos intervienen en el proceso. Todos los puntos señalados son objeto de controversia: dudamos sobre qué currículum responde mejor a valores de la multiculturalidad, qué podemos hacer con las TIC…

Con la propuesta de DeSeCo el esquema lógico descrito podría formalizarse considerando los mismos aspectos pero secuenciados en sentido contrario.

© Ediciones Morata, S. L.

Deja en el aire más dudas que las que se planteaban en el paradigma anterior. Éste, a fin de cuentas, está inmerso en la cultura, forma parte de nuestra manera de mirar a la realidad, estamos socializados en sus prácticas, etc. El nuevo enfoque ha convertido a la *competencia* en algo pretendidamente clarificador de qué queremos lograr y la sitúa en el lugar de guía de los sistemas o programas educativos, de la organización y de las prácticas didácticas. El indicador denota lo que se considera evaluable y lo que es merecedor de ser evaluado. Es decir, es un criterio para valorar aquello que se aprecia como valioso. Lo evaluable y lo evaluado pasa a convertirse en la finalidad apetecible a la que mirar cuando se planifique y desarrolle el currículum, cuando se seleccionen las experiencias y la evaluación. La competencia a ganar como resultado previsto es la finalidad de la evaluación.

El objetivo de DeSeCo es evaluar competencias, lo cual es algo más modesto que instaurar una nueva cultura de hacer educación por la vía jerárquica, siguiendo un modelo de implantación-imposición burocrático que sabemos que es ineficaz, pero en esta ocasión se realiza de forma más globalizada por una organización como la OCDE que tiene una determinada orientación, en la cual son los representantes de los gobiernos quienes determinan sus trabajos, a los que no se les podrá imputar los efectos de las políticas incorrectas, regresivas, contrarias al bien público, cercenadoras de la participación…

No podemos olvidar que si el origen condiciona, tal como declara la OCDE[11], el mayor esfuerzo de los países miembros en la determinación de las competencias básicas proviene de los sectores empresariales y de los empleadores. Desde el punto de vista puramente económico, las competencias individuales son importantes en la medida que contribuyen a mejorar la productividad y la competitividad en los mercados, mitigan el desempleo al crear una fuerza de trabajo adaptable y cualificada y genera un ambiente propicio a la innovación en un mundo dominado por la competitividad global. Desgranado este programa, ¿habrán dado con el talismán de la educación los expertos de los gobiernos en estas organizaciones, mientras que no ponen en marcha programas que combatan en su propio sistema educativo las deficiencias que el enfoque nuevo dice querer resolver?

Ni siquiera en el campo de la formación profesional el enfoque de las competencias es suficiente. El *saber hacer* en una profesión no posee una única forma de manifestarse y, en su concreción, tiene un papel importante el cómo se conciben las formas de interacción entre los conocimientos y las demandas de la profesión (Schön, 1983). En segundo lugar, existen maneras distintas de enfocar la práctica y de entender el conocimiento en el que se pretende que ésta se apoye.

Para la pedagogía en el nivel universitario el enfoque es insuficiente e improcedente porque la universidad tiene, entre otras, la misión de desarrollar la capacidad de criticar las competencias, desbordarlas y revisarlas. Una cosa es que entre las inquietudes y referencias de los estudios universitarios el mundo del trabajo y el de las profesiones sea una preocupación importante y, otra muy distinta, que la universidad sea como ese mundo demanda.

[11] http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html

© Ediciones Morata, S. L.

Tesis 4. La ruta europea hacia la implantación del lenguaje acerca de las competencias tiene su particular historia

La estrategia de la convergencia hacia una política común de educación.

La ruta europea hacia la implantación del lenguaje sobre competencias básicas tiene su explicación, en principio, en otras necesidades distintas a las del programa DeSeCo, aunque acaban coincidiendo en muchos aspectos. Su aparición está estrechamente relacionada con otras actividades y programas europeos de educación y formación, tales como el programa de cualificaciones profesionales, la validación de experiencia laboral, la relación entre la formación informal y la formal, la educación permanente… La importancia de su papel es doble. Por un lado, es un instrumento para pensar y desarrollar el proceso de convergencia de los países de la UE. Por el otro, pone la educación de la UE al servicio de la competencia (ahora en el sentido de competir) con las economías más potentes: los EE.UU. y Japón.

En el caso europeo la motivación primera y principal para la introducción del nuevo lenguaje reside en la pretensión de lograr unos mínimos comunes en los sistemas educativos de los países miembros, en orden a constituirse en una potencia económica capaz de competir en la economía global. La Unión Europea lo fue primero de carácter económico, después político, de movilidad de los ciudadanos, etc. La convergencia educativa fue una preocupación más tardía; formando parte fundamental de lo que se conoce como la Europa de los ciudadanos.

En los últimos años —además del intercambio de los estudiantes universitarios— se han planteado en el terreno de la educación una serie de medidas para homologar títulos y profesiones y, en un plano más general, se han planteado algunos objetivos mínimos aceptados por todos, salvando la diversidad cultural. Dada la pluralidad europea en este aspecto, la convergencia cultural es difícil de plantearse si no se propone como una apertura de todos a la diversidad cultural. Pero definir para la UE un currículum común es empresa difícil cuando se da esa diversidad; entonces sólo se hace posible confluir en lo que pueda ser compartido. Acudir al recurso de las competencias es útil para pasar por encima de los contenidos y mantenerse en un nivel de coincidencias formales, convirtiéndolas en la bandera visible de la convergencia de los sistemas educativos, sin entrometerse en las ”culturas” de cada país. Ésta es una de las razones de la entrada del nuevo lenguaje en el escenario de las políticas educativas.

Reparemos en lo que ha sido el proceso un tanto atropellado y errático de cambios constantes sin, al parecer, disponer en Europa de un esquema coherente para llegar a una propuesta de competencias estable.

En marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa, al comprobar la debilidad de la Unión Europea ante el enorme cambio fruto de la mundialización y de los imperativos que plantea una nueva economía basada en el conocimiento, se propuso el objetivo estratégico de que antes de que concluyera el año 2010 la Unión “tenía que convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”. El Consejo señaló

© Ediciones Morata, S. L.

que tales cambios requerían, además de una transformación radical de la economía europea, un programa ambicioso de modernización del bienestar social y de los sistemas educativos. Cada ciudadano debe ser pertrechado con las destrezas susceptibles de abordar ese reto, reclamándose el que toda Europa defina las "destrezas básicas" que habrán de proporcionarse para asentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. La propuesta se refería a las destrezas siguientes: dominio de lenguas extranjeras, cultura tecnológica, capacidad emprendedora y destrezas sociales.

En 2001 el Consejo Europeo adoptó una serie de objetivos básicos para lograr antes de 2010; lo que conoce como programa *Educación y formación 2010*. En éste se establece como principio el que: En la integración europea la escuela tiene un papel fundamental que jugar, permitiendo que todos sean informados y comprendan el significado de la integración europea. Se insiste en que los sistemas educativos de los países miembros de la UE deben asegurar que sus respectivos estudiantes tengan al final de la Enseñanza Secundaria el conocimiento y las competencias que necesitan y que sean preparados como ciudadanos en Europa. Recomienda estimular la enseñanza de lenguas y acentuar la dimensión europea en la formación del profesorado de Primaria y Secundaria. ¿Qué ha sido de esta sugerencia en nuestro caso?

El grupo que trabajó la estrategia aprobada en Lisboa reconocía lo lejos que está Europa de poder proveer a los ciudadanos de los instrumentos necesarios para adaptarse al mercado laboral, estimándose que de ochenta millones de trabajadores europeos, aproximadamente un tercio, está escasamente formado. Y el CEDEFOP prevé que en el año 2010 sólo el 15% de los puestos de trabajo serán para personas poco preparadas, mientras que el 50% deberían ser trabajadores altamente formados.

En 2002 la Comisión de la UE comunicó que para facilitar la evaluación de los progresos de los países en los retos del programa de 2010 se proponen una serie de puntos de referencia europeos en educación y formación, queriendo significar con el concepto "punto de referencia" la designación de objetivos concretos en relación con los cuales es posible medir los progresos.

Dichos objetivos o puntos de referencia se agrupan en seis áreas:

— Más inversión en educación y formación.
— Disminuir el porcentaje de abandono escolar prematuro.
— Incrementar la proporción de titulados en matemáticas, ciencias y tecnología (incitando para que sean elegidas y estudiadas).
— Hacer que se incremente la población que ha terminado la Enseñanza Secundaria Superior.
— Mejorar *las competencias clave* (superación de los rendimientos insatisfactorios en lectura, matemáticas y ciencias) y favorecer el aprendizaje permanente.
— Se apela a la necesidad de aprovechar los estudios y análisis realizados por organizaciones internacionales (como la OCDE), a fin de permitir a la Unión inspirarse en las mejores prácticas a nivel internacional.

Ahí es donde se unen el discurso de la competitividad económica y el que se había generado en relación a cómo evaluar los sistemas. En la evaluación de pro-

© Ediciones Morata, S. L.

greso llevada a cabo en el año 2007 de los indicadores y puntos de referencia del programa 2010, se propone ahora referirlos a ocho ámbitos de intervención: 1) Mejorar la equidad en la educación y la formación, 2) fomentar la eficacia de la educación y la formación, 3) convertir en realidad la formación permanente, 4) mejorar las *competencias* clave para los jóvenes, 5) modernizar la enseñanza escolar, 6) modernizar la educación y formación profesionales, 7) modernizar la enseñanza superior y 8) favorecer la empleabilidad.

En el programa "2010" se dice que es preciso actualizar la definición de las *capacidades*[12] básicas para la sociedad del conocimiento

> "Las capacidades básicas[13] que la sociedad exige a la educación y a la formación son aquellas que proporcionan al individuo una base sólida para la vida y el trabajo. Comprenden, pues, tanto las de carácter profesional y técnico como las de carácter personal y social, incluida la sensibilización ante el arte y la cultura, que permiten a la persona trabajar en compañía de otras y ser un ciudadano activo. El ritmo creciente al que cambian la sociedad y la economía y, en particular, la introducción de las TIC, exigen revisar la definición de las capacidades pertinentes, adaptarla periódicamente a los cambios que se producen, y asegurarse de que las personas que dejaron la educación o la formación formales antes de que se generalizara la enseñanza de las nuevas capacidades tengan más adelante la oportunidad de adquirirlas".

El Parlamento Europeo, con una visión más amplia, en una recomendación a la Comisión[14], argumenta que son fundamentales las siguientes acciones para trabajar en una sociedad del conocimiento:

1. Determinar y definir las competencias clave necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento.
2. Apoyar las iniciativas de los Estados miembros que tengan por objeto garantizar que, al término de la educación y la formación iniciales, los jóvenes hayan desarrollado las competencias clave en la medida necesaria para que estén preparados para la vida adulta, sentar las bases para el aprendizaje complementario y la vida laboral, y que los adultos sean capaces de desarrollar y actualizar sus competencias clave a lo largo de sus vidas.
3. Proporcionar una herramienta de referencia a nivel europeo destinada a los responsables de la formulación de políticas, los proveedores de educación, los empleadores y los propios alumnos, con el fin de impulsar las iniciativas nacionales y europeas en pos de objetivos comúnmente acordados.
4. Facilitar un marco para posteriores actuaciones a escala comunitaria, tanto en el ámbito del programa de trabajo *Educación y Formación 2010,*

[12] En el documento Educación y Formación 2010 se utilizan ambos conceptos: *capacidades* y *competencias.*

[13] El lenguaje de los informes titubea entre el empleo de los términos "destrezas básicas" (*Basic skills*) y el de "competencias clave" (*key competencies*) y se ha optado por este último concepto, el mismo que la OCDE; denominándolas entre nosotros *competencias básicas*.

[14] *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea, 30/12/2006.

© Ediciones Morata, S. L.

como en el de los programas comunitarios en materia de educación y formación.

En ese mismo documento se recomienda a los estados miembros:

"Desarrollar la oferta de las competencias clave para todos en el contexto de sus estrategias de aprendizaje permanente y utilizar las «Competencias clave para el aprendizaje permanente en un marco de referencia europeo», denominadas en lo sucesivo como el «marco de referencia», como instrumento válido para garantizar que:

1) Se vele porque la educación y la formación iniciales pongan a disposición de todos los jóvenes los medios para desarrollar las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta y sienten las bases para el aprendizaje complementario y la vida laboral.
2) Se vele porque se tomen las medidas adecuadas con respecto a aquellos jóvenes que, debido a su situación de desventaja en materia de educación como consecuencia de circunstancias personales, sociales, culturales o económicas, precisen un apoyo especial para desarrollar su potencial educativo.
3) Que los adultos puedan desarrollar y actualizar las competencias clave a lo largo de sus vidas y se atienda, en particular, a aquellos grupos que se consideren prioritarios en el contexto nacional, regional o local, como es el caso de las personas que necesitan actualizar sus competencias.
4) Que se establezcan las infraestructuras adecuadas para la educación y formación continuas de los adultos, incluidos profesores y formadores, procedimientos de validación y evaluación, y las medidas destinadas a garantizar la igualdad de acceso tanto al aprendizaje permanente como al mercado de trabajo, así como dispositivos de apoyo para los alumnos que reconozcan la diversidad de las necesidades y las competencias de los adultos.
5) Que la coherencia de la oferta de educación y formación para adultos, destinada a ciudadanos particulares, se logre estrechando los vínculos con la política de empleo, la política social, la política cultural, la política de innovación y con otras políticas que afecten a los jóvenes, así como mediante la colaboración con los interlocutores sociales y otras partes interesadas".

Desde esa perspectiva el citado informe establece que las competencias básicas son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Son las siguientes:

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
8. Conciencia y expresión culturales.

Entre los objetivos para 2010 está el de que se realice la identificación de las destrezas básicas y cómo éstas, junto con las destrezas consideradas tradicionalmente, se procurarán integrar en el currículum, para ser aprendidas y man-

© Ediciones Morata, S. L.

tenidas durante toda la vida. Ésta es una diferencia importante entre la vía de la OCDE con el proyecto DeSeCo hacia la imposición del lenguaje de las *competencias* y la vía europea. Ésta introduce el tema como un instrumento para definir la política curricular en la UE, tratando de integrar en la selección y organización de los contenidos propios de los currícula el bagaje conceptual y el lenguaje del proyecto DeSeCo. TIANA (en RYCHEN y TIANA, 2004) ha dicho que este proyecto merecía la pena sacarlo del reducto de los especialistas en el que se había incubado y que era necesario "reconocer la importancia de tomar en consideración los contenidos de las materias y otros aprendizajes cuando se tratase de definir las competencias básicas en los sistemas educativos" (pág. 75). Es decir, que tal como se vienen desarrollando, adolecerían de un cierto formalismo, al concebirlas al margen de los contenidos que inexcusablemente tiene que contemplar el currículum escolar.

El que se diga que las competencias se pueden aprender no quiere decir que se logren aprendiendo algo específicamente ni como consecuencia de tener una experiencia delimitada. Su logro está en función de la condensación acumulada de aprender sobre determinados contenidos, haciéndolo de forma conveniente. Como afirma BARNETT (2001), "Cuando hacemos alguna afirmación acerca de las competencias, también estamos haciéndola acerca del currículum que deseamos" (pág. 112). De ahí las dificultades que van a encontrarse cuando se quiera regularlo en razón de las competencias y no a contenidos. Por eso, modestamente, creemos que intentos como el proyecto DeSeCo tienen poco porvenir. El currículum no se puede estructurar en torno a las competencias del modelo DeSeCo, pues carecemos del saber cómo hacerlo, pero pueden iniciarse programas para intentar crearlo. En el caso de la UE, la proximidad del concepto de competencias al contenido del currículum las convierte en una llamada de atención para reorientar esos contenidos; algo que viene estando presente entre las preocupaciones de la tradición pedagógica renovadora, crítica y progresista desde hace más de un siglo. Un legado que genera una cultura desde la que los docentes entienden y diseñan sus prácticas; algo que la OCDE, PISA o DeSeCo ignoran.

Tesis 5. La competencia ya no es un concepto preciso, lo cual dificulta —para empezar— la comunicación

De las *competencias* se podría llegar a decir aquello que San Agustín pensaba del tiempo: "Si nadie me lo pregunta, yo lo sé, para entenderlo; pero si quiero explicarlo a quien me lo pregunte no lo sé para explicarlo". En ciertos casos cabría decir que cuanto más nos lo explican comprendemos que no nos dicen lo que creíamos que querían decir. Sabemos qué significa el adjetivo *competente* porque se dice de alguien que lo es respecto de un determinado saber hacer y hacerlo bien y positivamente; es el poder en el sentido de tener capacidad para conseguir algo, como también comprendemos cuando decimos que alguien es incompetente. Estamos más confusos ahora ante el sustantivo *competencia* en abstracto sin referirla a algo (competencias *para…*).

El termino tenía una significación compartida por todos, de por sí compleja, en tanto formaba parte del vocabulario usual, que por su raíz latina denotaba *disputa,*

© Ediciones Morata, S. L.

contienda, lucha, rivalidad, por un lado, mientras que en una segunda significación alude a capacidades humanas: *incumbencia*, *poder o actividad* que es propia de alguien. Una tercera acepción del término, dada por el Diccionario de la RAE, es la de *tener pericia*, *aptitud* para hacer algo o de intervenir en un asunto; es decir, ser *competente.* Poseer competencias para algo convierte a los sujetos en *competentes.*

Tiene sinónimos o conceptos con los que comparte significados (ver Figura 2), como los de *aptitud* (dotación de cualidades), *capacidad* o *poder para…* (talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo) o el de *habilidad* (capacidad y disposición para algo, gracia para ejecutar algo que sirve de adorno a la persona, como bailar, montar a caballo, etc.), que tiene que ver con *destreza* (pericia para hacer cosas o resolver problemas prácticos). Aparenta ser una especie de *conocimiento práctico* para hacer cosas, resolver situaciones… Y sugiere *efectividad*, acción que surte efectos. Cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza. Todos estos términos aluden a pericia, posibilidad, estar dotado para algo, realizar, llevar a cabo, ser capaz de responder a requerimientos a los que responder con cierta pericia...

Las *competencias* se están proponiendo como un nuevo lenguaje, tratando de sugerir e imponer un significado que no había tenido en el lenguaje común ni tampoco en el especializado; donde tenía y sigue teniendo el sentido de habilidad, dotación y destreza (*skills*). Introducir en el lenguaje educativo lo que significa la competencia no ofrece ninguna dificultad, pues de alguna manera se viene haciendo desde hace tiempo. Ha tenido una presencia con tradición muy arraigada en el mundo de la formación laboral para designar el tipo de acciones que deben ejercerse en un determinado puesto de trabajo, acotar las responsabilidades de quien lo vaya a desempeñar, precisar las cualidades de quienes lo quieran y puedan realizarlo, así como disponer de un criterio de valoración de la idoneidad de lo realizado respecto de lo exigido por la *competencia* de que se trate.

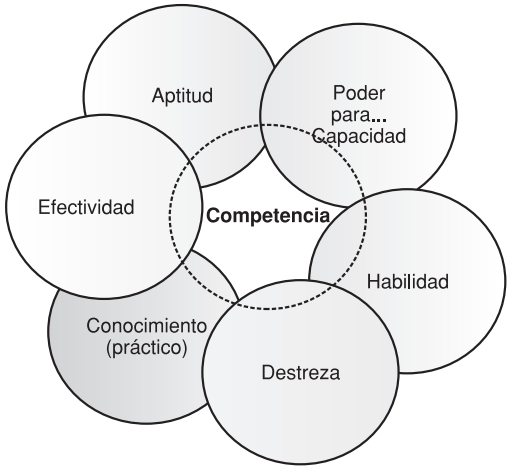

Figura 2. *El concepto de competencia y su significado compartido con otros conceptos al uso.*

© Ediciones Morata, S. L.

El problema es cuando se convierte en el lenguaje dominante y hasta exclusivo. Ahora la *competencia* se pretende que signifique lo que interesa, haciendo una lectura de la educación acomodada a una visión del mundo, donde ser educado consiste en un saber hacer o capacidad para operar y realizar algo que nos hace ser más competentes. Con ese lenguaje no se pregunta si nos hace más conscientes, responsables, justos, críticos, fantaseadores, expresivos, prudentes, solidarios, respetuosos, colaboradores, amables, sanos, cultos, humanistas, solidarios, denunciantes de las desigualdades, formados intelectualmente o sabios. En resumen, ¿ayuda este lenguaje nuevo a hacer al educando un mejor conocedor del mundo y comprometido con su transformación? Éstas no son cualidades humanas que interesen a los mercados, ni tampoco a las evaluaciones y comparaciones de sistemas educativos.

La competencia es una cualidad que no sólo se tiene o se adquiere, sino que se *muestra* y se *demuestra*, que es operativa para responder a *demandas* que en un determinado momento pueden hacerse a quienes las poseen. Éste creemos que sería el matiz que singularizaría a las *competencias* como algo distinto de otras adquisiciones o aprendizajes en la educación en el marco del proyecto DeSeCo. El que sean una respuesta a demandas es una condición esencial para caracterizarlas como tales. La posesión de la habilidad (*skill*) del *pensamiento crítico,* por ejemplo, no es propiamente una competencia porque no describe una respuesta global del individuo a una demanda. Es, en todo caso, un valioso componente de la competencia puesta en acción (Rychen y Salganik, 2003, pág. 52). Precisiones como ésta convierten al lenguaje en una trampa constante dentro de un laberinto de significados singulares que son únicos. La capacidad intelectual, la resolución de problemas ya no son competencias de los individuos, porque —se nos dice— no son respuestas globales a demandas. Será un atrevimiento pedirles a los profesores y profesoras que traduzcan estos mensajes artificiosos a sus prácticas.

Los trabajos y las reuniones realizados dentro del proceso DeSeCo han tenido como una de sus tareas esenciales la de definir el significado de qué es una competencia, pues eran conscientes de que, tanto en el lenguaje de uso común, como en el científico de las ciencias sociales, es difícil encontrar consenso para definirla. La finalidad es la de lograr una comprensión y un lenguaje comunes en el entendimiento de la educación en el plano internacional (Rychen y Tiana, 2004, pág. 11). Sólo que después se les ha ocurrido ampliar los nuevos términos a la discusión de los currícula e intentan pasarlo a las prácticas educativas.

Para el grupo DeSeCo (Rychen y Tiana, 2004, pág. 21) la *competencia es un concepto holístico que integra la existencia de demandas externas, los atributos personales (incluida la ética y los valores*) *así como el contexto.* Es la combinación de conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas para afrontar una determinada situación; o como la considera el mismo proyecto DeSeCo más recientemente (2006, pág. 44) como “la habilidad de satisfacer con éxito a las demandas de un contexto o situación, movilizando los recursos psicológicos necesarios (de carácter cognitivo y metacognitivo)”. Las *competencias básicas* son aquellas que capacitan a los individuos para participar activamente en múltiples contextos o ámbitos sociales.

Haciendo un esfuerzo de superación del plano de los significados del lenguaje de uso normal e incluso de un nivel culto, puede comprobarse que la precisión

© Ediciones Morata, S. L.